

Devenires y enlaces en movimiento: autobiografía de una educadora Becomings and Links in Motion: Autobiography of an Educator

Ana Laura García¹

Resumen

Este artículo se propone compartir hallazgos de una investigación posdoctoral en clave autobiográfica en la que se ensayan modos de hacer investigación en educación, de la mano de gestos *queer* y problematizaciones descoloniales. Partiendo de una exploración sensible sobre el devenir expresivo de una educadora, los múltiples territorios que (la) habita(n) –la Universidad, el barrio, la casa familiar, la escuela y el gabinete del Conurbano, un programa social, un sitio de memoria, una huerta y una biblioteca popular- dialogan en la memoria afectiva de quien narra. Estas inter-territorialidades se vuelven lugares de afectación para componer, desde ahí, una tesis respecto de la pedagogía. La autorreflexión sobre el temor, las heridas y el desmoronamiento de las creencias más arraigadas en la historia personal –corporal- y social se vuelven claves ineludibles para curar, elaborar y asumir una politicidad diferente como mujeres.

Palabras clave: autobiografía; territorio; devenir expresivo; gestos *queer*; pedagogía social

Abstract

This article aims to share findings from a postdoctoral research in an autobiographical key in which ways of doing research in education are tested, hand in hand with queer gestures and decolonial problematizations. Starting from a sensitive exploration of the expressive becoming of an educator, the multiple territories that inhabit (her) –the University, the neighborhood, the family home, the school and the office of the Conurbano, a social program, a place of memory, a garden and a popular library- dialogue in the affective memory of the narrator. These inter-territorialities become places of affectation to compose, from there, a thesis regarding pedagogy. Self-reflection on fear, wounds and the collapse of the most deeply rooted beliefs in personal –bodily- and social history become unavoidable keys to cure, developing and assuming a different politics as women.

Keywords: Autobiography; Territory; Expressive Becoming; Queer Gestures; Social Pedagogy

Fecha de recepción: 2024-11-04
Fecha de evaluación: 2024-11-12
Fecha de evaluación: 2024-11-25
Fecha de aceptación: 2024-11-27

Introducción

Escribí:

Esta escritura camina en la cuerda floja de un tiempo sin ilusión ni nostalgia. Le urge encontrar formas de revitalizar lo disecado en el pensamiento. Es un homenaje amoroso a las voces que habitan en los huecos de mi historia, porque junto a ellas, los territorios se volvieron menos inhóspitos y, en consecuencia, más políticos. (García, 2024i: s.n.)²

Procuró compartir hallazgos de una experiencia de escritura autobiográfica en el marco de una investigación posdoctoral en la Universidad Nacional de Mar del Plata. El proceso que enmarcó el inicio de la investigación se vincula con experiencias de formación en una Universidad junto a educadoras comunitarias pertenecientes a organizaciones sociales del conurbano bonaerense. En una primera etapa, el trabajo consistió en el acercamiento y la exploración de marcos epistemológicos y teóricos de los estudios feministas, *queer*, teorías descoloniales y otras perspectivas que pudieran nutrir el abordaje teórico-metodológico de la investigación. A poco de andar, ese proceso de interiorización de otras perspectivas onto-epistémicas, provocó un desvío en la cartografía de gestos con los cuales investigar. El camino previsto tuvo que ser reconsiderado para que otros modos investigativos pudieran advenir. Al volver sobre las trazas del proyecto, advertimos que era necesario reposicionarnos ahí donde unos modos de investigar se habían vuelto demasiado sedentarios, atribuyendo identidades algo estables y un supuesto “nosotros” excesivamente artificial. Las teorías *queer* y descoloniales nos permitieron cultivar gestos más respetuosos en nuestros modos de hacer investigación en educación. Poco a poco, el desplazamiento que buscábamos se fue elaborando en el curso de una experiencia de escritura que volvió sobre mis prácticas, historias biográficas y experiencias como educadora, convirtiéndolas en material de descubrimiento, indagación y autorreflexión.

Las preguntas que situaron la investigación buscaban explorar cómo se fue constituyendo mi posicionamiento como educadora a través de las experiencias vividas y cómo ese posicionamiento se relaciona con el medio familiar y social. A medida que fuimos profundizando en la escritura y lectura de los relatos, en un espacio de diálogo acompañado por la dirección del proyecto, estas preguntas se fueron especificando para dar lugar a nuevos interrogantes que orientaron la producción textual: ¿qué relaciones tengo con los territorios que habito como educadora? ¿Cómo devengo sensible a otras presencias cuando investigo o enseño? ¿Cómo me compongo con esos territorios (ya sea que se trate del barrio o de la universidad)? ¿Qué aprendizajes tuve que realizar para forjar un posicionamiento propio?

En la producción de relatos, lo que nos interesó no fue tomar la escritura en tanto proceso de significación sino, más bien, como expresa Richardson, estar próximas

al gesto de “documentar el devenir” (Richardson y Adams, 2019: 59), es decir, captar mediante la escritura la producción de procesos, devenires, transiciones. No tenemos la intención de pensar las identidades desde una perspectiva estable o esencialista sino de desarmar, recomponer, aprender de la experiencia de nuestros propios movimientos o desvíos. Esto implicó, en ocasiones, pescar al lenguaje *in fraganti*, interrogarlo para someterlo a un juego de designificación donde los sentidos consagrados caen para dar lugar a otras comprensiones posibles. Para ello, nos hemos servido de la compañía de los diccionarios.

Hemos agenciado como propias algunas de las preguntas que Richardson formula en torno a la “larga aventura de ilegitimidades” (Richardson y Adams, 2019: 59) en su vida académica en las ciencias sociales, preguntándonos por los ecos de sus interrogantes en nuestro recorrido. Algunos de esos interrogantes los expresamos de este modo: ¿qué luchas libro en la universidad, contra ella y por ella? ¿Qué me hace a mí la academia? ¿Qué sentidos tiene la universidad para las educadoras con quienes trabajo? ¿Cómo las afecta y cuándo la rechazan? ¿Qué saberes y experiencias considero irrenunciables en mi modo de habitar la universidad? ¿En qué se parece o no mi historia a la de otros que también luchan por construir sentidos y no renuncian a la posibilidad de algo en común?

El trabajo de campo abarcó la producción de diferentes corpus narrativos. En primer lugar, escritos autobiográficos y, luego, narrativas personales de experiencias docentes y educativas. Ambos corpus se trabajaron en momentos recursivos –no lineales– de escritura, a los efectos de afirmar la máxima interconexión entre ellos, es decir, sosteniendo la relación no disyunta entre historia personal, académica y profesional. A partir de una escritura en capas, las narrativas de experiencias docentes tomaron en cuenta las dimensiones sociales y contextuales en la producción textual.

Un gesto se volvió costumbre. Me dirijo al diccionario etimológico en búsqueda de referencias para la palabra: “hallazgo”. Mi búsqueda está sesgada al igual que mi lengua por el castellano. Del verbo “hallar” y este del antiguo “fallar”, proveniente del latín *afflare*: echar el aliento; soplar hacia algo; olfatear como los animales; encontrar lo que se está siguiendo o dar con algo (deChile, 2024). Lo interesante es que eso encontrado (olfateado o soplado) no siempre sabemos qué es. Los hallazgos pueden estar salpicados de sorpresas que irrumpen y nos llevan a bordear aquello que desconocemos.

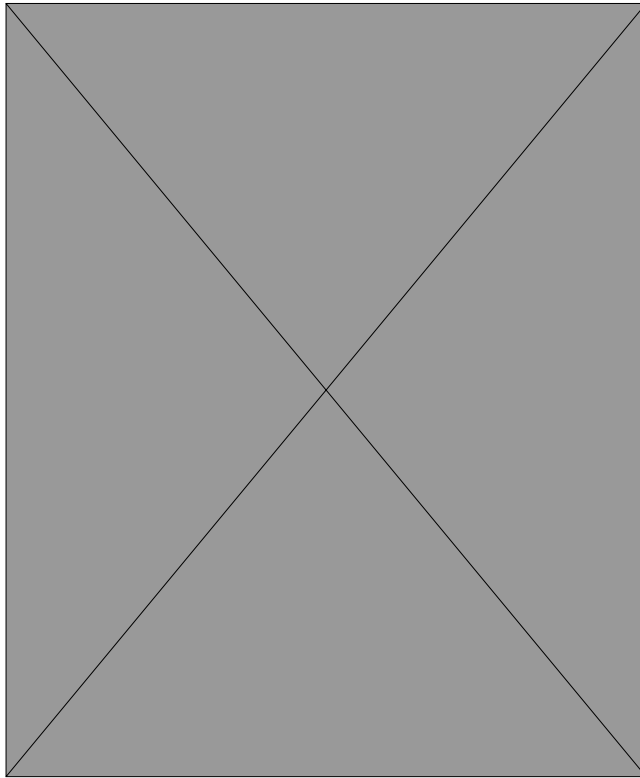
¿Puede la autobiografía revelar algo acerca del modo en que nuestros valores y creencias más arraigados se vieron interrumpidos? ¿En qué circunstancias se elaboraron los desvíos que nos hicieron desertar del camino que teníamos previsto o que otros habían establecido para nosotros?

Scott Fitzgerald comienza *El Crack-Up* diciendo: “Toda vida es un proceso de demolición” (Fitzgerald, 2011: 99). Ese libro y esa frase me acompañan desde hace

años, pero aquí y ahora se oye de manera diferente, quizá porque comienzo a estar más cerca de la edad de Fitzgerald al momento de escribir esos textos autobiográficos o porque tuve la vivencia de estar como ese plato rajado que no puede precisar cuándo ni cómo comenzó a agrietarse. Lo cierto es que las grietas están y convivo con ellas, aunque no hablan. Lejos de pretender hacerlas hablar o de disimular lo que discurre a través de ellas, propongo demorarme en *lo que pasa* a través de las fisuras y de las historias que viví.

Aquí se propone la autobiografía como un modo de investigación que nos ayuda a indagar en nuestros devenires-otros. Necesitamos pensar las formas en que las mujeres hemos fabricado dobles, alianzas, resonancias entre unas y otras, que crean algo en común que nos permite discurrir entre opresiones que se han vuelto inaguantables. El feminismo de los años setenta nos enseñó que lo personal es político. Este paso importante nos permitió politizar lo doméstico y advertir el modo en que nuestra identidad de “mujeres” había sido producida por una máquina de captura binaria que nos fija en posiciones estables oponibles a las de los hombres (Deleuze y Guattari, 2010).

En la actualidad, las políticas globales vuelven a poner el foco en la apropiación del cuerpo de las mujeres para fabricar organismos reproductivos y dóciles que pueblen las naciones más poderosas del mundo. Paolo Virno (2021) nos ayuda a pensar en que el secuestro de nuestro devenir actual opera sobre un común despojamiento de los saberes de resistencia y de clase. Profundiza esta idea en el libro *Sobre la impotencia*. El trabajo precario y las formas de explotación actuales se toleran porque operan sobre una expropiación de los saberes que nos permiten actuar. Como sostiene Diego Sztulwark (2024), el capitalismo actual coopta y privatiza la lógica del aguante y, de esta manera, nos vuelve realizadores eficientes de la empresa capitalista: valoramos positivamente sufrir y ser desposeídos de los saberes acerca de cómo defendernos de la violencia recibida. Pero, ¿qué pasa cuando ya no podemos ni queremos aguantar más?



Zana, D.2024. Sin título. Ilustración para este artículo

Temer

Hago un esfuerzo por acercarme a aquello que aparecía innombrado en mi historia. Perteneczo a una generación cuyas primeras experiencias de vida se dieron en el seno de una sociedad aterrorizada, que se había habituado a convivir con el terror de la Dictadura. Mis escritos hablan del miedo inmiscuyéndose en el líquido amniótico, como si en el espacio más íntimo de la vida intrauterina existiese un fondo oscuro ligado a la experiencia del terror.

Mi infancia transcurrió, como la de muchos, bajo los efectos del silencio. Supe de la historia familiar de una quema de libros “peligrosos”. No mucho más. La escuela primaria extendió el pacto de silencio y la secundaria, bajo el manto de la “sagrada familia”, reforzó la represión internalizada y el borramiento de la memoria individual y colectiva. Las leyendas populares de mi infancia reforzaron un inconsciente de terror y obediencia: hombres anónimos (hombre de la bolsa, hombre-gato) podían

arrebatarte de tu casa en la noche, convirtiendo tus sueños en pesadillas.

Soy contemporánea de muchos que nacieron sin la posibilidad de conocer su historia, su verdadera identidad. Esos hijos apropiados, quitados de los brazos de sus madres, fueron sustraídos al mismo tiempo de la comunidad.

En el año 1997 comencé el Ciclo Básico Común (CBC) en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). En esa Facultad pude conocer y ponerle nombre a experiencias de las que había sido desposeída. Conocí la militancia de la agrupación Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (H.I.J.O.S). En las asambleas y en las aulas de una Facultad embanderada desde los techos hasta los pisos, aprendí –como testigo de primera mano- sobre las luchas contra la impunidad. Se buscaba reabrir la historia que habían cerrado bajo la Ley de Obediencia Debida y la Ley de Punto Final. Estudiantes de Historia, Antropología, Ciencias de la Educación, Letras, Filosofía y Artes estábamos revueltos en esos primeros años de Facultad y militancia. Recuerdo a un profesor del CBC que nos enseñaba historia a través de las canciones de las guerrillas y los movimientos políticos. Un día, tras leer mi parcial, me dijo que debía estudiar Historia. Fue grande la conmoción que me causó su comentario en los inicios de la carrera, cuando todo eran dudas y yo sentía que estaba faltando a mi cita con la Historia. Lo cierto es que muchas carreras me entusiasmaban y, por un tiempo, cursé en simultaneidad Filosofía, Antropología y Ciencias de la Educación, viendo adónde me llevaba ese camino.

Comencé la Facultad en los últimos años del menemismo y terminé con clases públicas en la calle, en medio de las revueltas de 2001-2002. Esos años fueron hitos de un nuevo desmembramiento social y familiar. Se infundía terror económico. En mi familia, la crisis dejó como saldo un padre desocupado que migró a España y un hermano que se fue a vivir a Estados Unidos para cumplir su sueño de trabajar como médico. Lo que vino después fue la manera que encontré de reparar esos olvidos que duelen en la historia social y personal. A través de mi labor docente, procuré la transmisión de una memoria que permitiera zurcir aquellos vacíos que dejó la Dictadura. Esa búsqueda me mantuvo cerca de espacios de memoria y derechos humanos, porque no encontraba otra forma de despertar fuerzas colectivas que tratar de pensar con otros los acontecimientos próximos. Desde ese lugar aprendí a hacer pedagogía social junto con otros significativos que, en sus experiencias, me interpelan y ayudan a ver desde otros ojos lo que somos, las memorias que hemos adquirido y las luchas que aún falta librar.

Escribí sobre la charla³ con Viviana Buscaglia⁴, docente jubilada y referente del Ex Centro Clandestino de Desaparición “Pozo” de Quilmes, luego de una visita junto con estudiantes de la Universidad:

Viviana me pone en contacto con una reflexión sobre la memoria como

construcción desde diferentes visiones, relatos y perspectivas vinculadas al reconocimiento de identidades y luchas. Me interesa detenerme en el carácter performativo de los relatos. Lo que ella dice sobre los umbrales que se mueven me hace recordar una frase que dijo Luis Porta en un encuentro, cuando nos preguntó qué nos hacen los relatos a nosotros, cómo nos modifican o transforman. Esta dimensión performativa se puso en acto, por ejemplo, cuando algunas estudiantes comenzaron a contar quiénes son, dónde trabajan y cómo abordan el tema en sus escuelas o en sus prácticas. Algunas comentaron que no sabían la historia del lugar y que las había conmovido mucho vivir en Quilmes y no conocer nada sobre el Pozo. Otras comentaron que son docentes del Colegio San Diego en Wilde, cuyo fundador estuvo a cargo del colegio durante 45 años y hace poco fue juzgado por delitos de lesa humanidad en el Pozo de Banfield y el Infierno. [...] Todo se vuelve una telaraña cuyos hilos ya no están sueltos sino anudados y activos. El relato de Viviana logra interpelar, nos toca de cerca. Permite expresar miedos, la incertidumbre de muchas veces no saber qué hacer porque trabajar el tema en el aula es interpretado como un acto ideológico. Maestras y profesoras, estudiantes de pedagogía social en la Universidad, habitantes de ese territorio, con sus vidas e historias preguntándose cómo este lugar las afecta y tiene que ver con ellas, con sus identidades. Es en esos momentos donde construimos sentidos.

En un punto de la conversación, Viviana expresa que la materialidad, los objetos, la lugarización del espacio de memoria es lo que nos permite conectar pasado, presente y futuro. Crear ambientes para habilitar otros relatos posibles no es tarea fácil. ¿Puede haber transmisión sin un archivo de memorias como el que nos acerca Viviana? Afecto y pensamiento van unidos. Los umbrales se mueven cuando se elabora la historia, cuando se abre el concepto que no cierra porque necesita pensarse de otro modo para hacer sitio a aquello que no había sido tomado en cuenta. (García, 2024f: s.n.)

El acercamiento a Viviana me –nos- coloca frente a la pregunta por el lugar de una memoria afectiva y viva en la transmisión. Su relato nos hace cosas, nos toca y, desde esa cercanía, nos permite anudar los hilos de otras historias con la nuestra. Desde su experiencia como mujer, feminista y militante nos pone en contacto con conceptos que no cierran, porque el fundamento desde el cual se habían construido borraba las formas específicas de tortura perpetradas contra las mujeres. Cuando ella expresa: “todo lo que pasaba allí es tortura”, los umbrales se mueven y ya no se limitan a los sentidos establecidos de antemano. Como afirma Donna Haraway citando a Judith Butler, “sólo hay *fundamentos contingentes*; el resultado son cuerpos

que importan” (2003: 6, cursivas nuestras). Viviana me confronta con la pregunta enunciada por Stengers y Despret (2023)⁵, que formulo en otros términos: ¿qué les hacen las mujeres a los archivos de la memoria? ¿Qué mundos construyen en la transmisión de la historia oral?

Unas semanas atrás, una educadora de una biblioteca popular de Virrey del Pino contaba la siguiente anécdota: un joven perteneciente a un instituto de menores con el que había trabajado en un taller de poesía la reconoce un tiempo después y la saluda diciéndole: “Profe, profe, la biblioteca”. No recordaba su nombre, pero sí la biblioteca. Él no la llamó “bibliotecaria”, le dijo “biblioteca”. Quizá no se trató de un simple error en el lenguaje sino de un efecto de lugarización o de territorialización afectiva en el lenguaje. Pienso que el cuerpo de esa educadora popular arrastra un mundo de relaciones afectivas con los libros. Ella corporiza vivencias, deseos de poesía, mundos que se descubren a través de los libros. Parece que la biblioteca te “sigue por varios sitios”, como dice Sara Ahmed (2019: 229) refiriéndose a los objetos y en particular al mobiliario en *Fenomenología queer*. En cierto sentido, la biblioteca “es un efecto de lo que tú haces” (2019: 229).

Podemos pensar que cada educador tiene un efecto de arrastre de su propia biblioteca cuando enseña. Enseñamos rodeados de objetos y de mobiliarios que nos disponen a relacionarnos desde cierta orientación. Como sugiere Ahmed, “lo *queer* se convierte en una cuestión de cómo aparecen las cosas, cómo se agrupan, cómo actúan, para crear los límites de los espacios y de los mundos” (2019: 229). Cuando hacemos pedagogía social, el conocimiento que nos importa es aquel que desafía lo limitado de la individualidad impotente y soberbia que se refugia en el conocimiento como algo separado del mundo de los afectos, de las corporeidades y del vínculo con otros. Nos orientamos por una epistemología inconformista, en la que los sentidos se construyen afirmando un cuerpo cognoscente y sensible junto a las preguntas que el otro nos coloca (Segato, 2018: 31). Necesitamos de la conversación desde una “ética insatisfecha” (Segato, 2018: 31) con lo que somos, con lo que enseñamos, con lo que el otro en su diferencia abre, coloca e incita a pensar. Como expresa Val Flores, cuando estamos dispuestos a trabajar explícitamente sobre las sexualidades, el giro consiste en “desplazar la pregunta acerca de *qué voy a enseñar* por una más implicada que podría formularse como: *qué estoy dispuesto/a a escuchar*” (2017: 124, cursivas originales). Coincidiendo con Val Flores (2017), pensamos que el corrimiento de la predicación prescriptiva nos permite ser más hospitalarios con lo que el otro trae y expandir lo limitado de nuestro punto de vista. Concitamos pedagogías de contacto que exploran articulaciones y conexiones contingentes, porque nos autoarrogamos -la fuerza de esta expresión me la enseñó María Marta Yedaide⁶ quien guio mi instancia posdoctoral,-el derecho a devenires-otros.

Pienso, entonces, para qué escribir autobiográficamente en este instante en el que

los sentidos están más desgarrados que de costumbre. Releer a León Rozitchner me ayuda a elaborar una respuesta provisoria. Escribo para reabrir lo que el miedo selló. Como dice el autor, “se piensa con el cuerpo y contra el miedo interior” (2011a: 31). Pensar es enfrentar el terror que nos domina por dentro, que nos coloca a distancia de nuestra sensibilidad y nos impide evaluar las contradicciones y los fracasos que cargamos en nuestra historia. Si el terror es la acción de una violencia colonial sobre nosotros, escribir desde las heridas que no cierran es la forma que tenemos de atravesarlas y, así, encontrar un sentido más claro de lo que hemos pasado, de lo que necesitamos y queremos construir.



Heridas

El trabajo sobre las heridas biográficas y profesionales me permitió mirar de cerca las contradicciones, restricciones e incomodidades con las que convivo a diario y advertir el modo en que estos límites estructuraron mi identidad profesional, al mismo tiempo que abrieron un camino de desidentificaciones y huidas posibles. Trabajar sobre las heridas es una forma de trabajar sobre lo suprimido, lo secreto, lo que permanece en sombras. Hacerle sitio a esa incomodidad –sabiéndonos ambiguos, inestables y complejos- nos permite integrar ese elemento “extraño” para que el dolor tome un cauce y se transforme. Narrar es una manera de cuidar y curar las limitaciones y sujeciones que desautorizan las múltiples formas del decir.

El texto *Mi Mano izquierda* (2024j) abre el trabajo de mi escritura autobiográfica. Allí se narra el propio constreñimiento en la escritura, que se hace eco del sufrimiento de generaciones pasadas. *Mi Mano izquierda* arroja luz sobre la particular significación de la zurdera en una época en la que se hablaba de “diagnósticos y tratamientos”, como si se tratase de una enfermedad o de un trastorno. Expresar a través de la escritura los sentires que habían quedado inmovilizados en ese fijismo de la clasificación que patologiza los desvíos me permitió advertir el modo en que había sido partícipe involuntaria de la construcción de cierta idea de normalidad/anormalidad propia de la época. Sabemos que cada contexto histórico y social edifica sus legitimidades y sus sombras de acuerdo a cómo lidia con aquello que no le resulta familiar

o (re)conocido, que presenta una extraña rareza. Me pregunté entonces cómo había lidiado mi familia con mi particular rareza heredada del linaje paterno.

El escritor y filósofo Mark Fisher (2016) nos ayuda a precisar “lo raro” como aquello que genera una sensación de perturbación, como si se tratase de algo erróneo o fuera de lugar, que no debería existir o “no debería estar allí” en tanto resulta incompatible con cierta valoración de la naturaleza humana. Lo raro nos confronta con la domesticación de lo humano, con su cierre en cierta idea de familiaridad. Me preguntaba, ¿hasta qué punto mi subjetividad había sido modelada por estas creencias? ¿Qué oportunidad de cuestionarlas me habían ofrecido la familia, la escuela, la universidad? ¿Cómo se veía afectada mi propia escritura por esta idea de “rareza”?

A lo largo de la historia, diferentes culturas y civilizaciones han estigmatizado a los zurdos considerándolos personas inferiores. El lado izquierdo del cuerpo fue portador de valoraciones negativas tanto en la cultura islámica y judeocristiana como en el hinduismo. Para la Iglesia Católica, los zurdos servían al demonio. A Dios siempre se lo representó en la iconografía del catolicismo usando su mano derecha. Jesucristo se ubica a la derecha de Dios, conservando un lugar apropiado y de idéntico estatus. En el Islam, lo que proviene de la mano izquierda se lo considera impuro. Algunas interpretaciones vinculan el uso de la mano izquierda con la limpieza de los excrementos o de los desechos del cuerpo, de lo que sobra. La parte izquierda del cuerpo ha sido colocada del lado de lo “sinistro”. Dice el diccionario sobre esta última palabra: adjetivo que vino a designar “a la parte o sitio que está a la mano izquierda” y, en sentido figurado, “avieso y malintencionado. Infeliz, funesto o aciago. Propensión o inclinación a lo malo” (Real Academia Española, 2024).

En la época en que mi padre hizo la escuela primaria, a los niños zurdos como él se les ataba la mano izquierda en la espalda para que aprendieran a escribir con la derecha. Si los descubrían usando la izquierda, les pegaban en la punta de los dedos con una larga regla como escarmiento. Se los contrariaba, mediante una extraña forma de tortura escolar en la que los niños eran obligados a contradecir su naturaleza, a borrar sus marcas de nacimiento para volverse diestros, útiles y dóciles. La educación escolar produjo a mi padre como ambidiestro, aunque en su fuero íntimo él nunca dejó de ser zurdo.

Mi historia encontraría en el “diagnóstico y tratamiento”,⁷ en la corrección y reeducación caligráfica las formas de asimilación de ese elemento extraño y perturbador que persistía en la mano izquierda a través de las generaciones. Ya no se propiciaban castigos corporales, pero la presión sobre la persona zurda como portadora de un error, de un perjuicio o de una anomalía a ser corregida permanecía intacta. Escribí:

La escritura se puede contrariar de muchas formas.

La escuela emplea sus estrategias.

Los cuadernos escolares conservan las marcas de ese borrar, corregir, re-
hacer
reiterado,
hasta agujerear las hojas.

La tinta azul arrastrada por mis dedos
mancha la impoluta hoja en blanco,
inocente de toda torpeza.

La zurdera fue el índice personal desde el cual fui reflexionando y alterando –“queerizando” podría decirse- las prácticas educativas como espacios de normatización corporal, racial y sexual, entre otros. Es posible pensar que las marcas de nuestra infancia y de lo que otros hicieron de nosotros se conservan en nuestra vida adulta, incluso si decidimos desviarnos del camino de aquellos que nos precedieron. El sociólogo francés Didier Eribon (2022) analiza, en *Regreso a Reims*, los valores y hechos que formaron parte de su pasado popular, provinciano y familiar, de los cuales se distanció cuando decidió migrar a París para vivir libremente su sexualidad y estudiar en la universidad. Décadas más tarde, tras la muerte de su padre, ya convertido en sociólogo y profesor universitario se reencuentra con ese pasado que no pasa a través de la escritura. Su *Regreso a Reims* le permite escurdiñar el esqueleto de su identidad desde un ángulo particular: su pertenencia a una historia y a un medio social obrero, el cual se revela a través de las fotografías que le comparte su madre. Imágenes de vestimentas, cuerpos y viviendas sociales revelan la inscripción de su biografía en una “topología social que cada uno lleva dentro de sí, como una de sus verdades más profundas” (Eribon, 2022: 20). Él, que había estado escribiendo e investigando acerca de la dominación, de los procesos de sometimiento y la constitución del sujeto inferiorizado, advierte su propia censura acerca de la vergüenza que le producía su pertenencia a una clase social desposeída de capital cultural y económico y en la que se vociferan valores machistas, racistas y homofóbicos. De esta manera, el autor narra para comprender la realidad de ese mundo social que se perpetúa a través de las generaciones y que había sido negado por él mismo, por el dolor que le ocasionaba esa realidad. Escribir le permite contar historias que merecen ser dichas, ya que, por su sola existencia, cuestionan la reproducción de la violencia de un orden social injusto.

Eribon me invita a revisar mi historia, en la cual he estado elaborando de muchas maneras posibles respuestas provisionarias a ese sentimiento de inquietante rareza, frente a lo que se supone que no debería estar allí, pero, sin embargo, existe. En lo profesional, ese camino de descubrimiento me llevó a tomar partido por ciertas

experiencias que crecen en los márgenes de las formas de educación convencionales. De ahí mi filiación con la pedagogía social, la educación popular o experiencias como la de Deligny con los autistas. No había advertido las conexiones íntimas entre ese camino profesional y mi historia hasta que la escritura autobiográfica me permitió verlo. Mi propia educación social conjugaba los territorios en los cuales se fue formando mi subjetividad: campamentos, viajes, redes de cuidado entre mujeres, ferias de barrio, jardines, calles y plazoletas. Esos espacios de crianza y juego, conectados por una trama invisible zurdida con los hilos del tiempo, proporcionaron las primeras experiencias de circulación y apertura al mundo extra familiar, desde las cuales construí los sentidos de lo que entiendo como educación social.

¿Por qué ahora me autorizaba a escribir sobre estas experiencias personales? La formación académica me había proferido la enseñanza de una escritura que no ritmaba con la experiencia vital. Había buscado colar, a través de mis investigaciones previas, una experiencia del continuo cuerpo-lenguaje, afecto-concepto que pudiera dar legitimidad –pienso ahora- a aquello que la propia formación académica había expulsado fuera de los límites de lo pensable/decible. Siguiendo a Fisher, podemos pensar que la potencia de lo raro es ser “indicio de lo que ha quedado obsoleto de los marcos y conceptos que se han empleado anteriormente, señal de que estamos en presencia de algo ‘nuevo’ o diferente” (2016: 15).

Cynthia Edul, en *La primera materia* (2024), retoma la cosmovisión de las comunidades andinas, según la cual buscaron formas de ordenar el tiempo y el espacio y de darle sentido a la existencia. Dice la autora que se cree que durante agosto la tierra está abierta, pariendo o hambrienta, y puede atraparnos o podemos caer dentro de ella. Como símbolo de protección y para evitar ser tragados por la tierra, el día de la Pachamama se ata un hilo *llok'e* que, como consigna Edul, en quechua significa “hilo zurdo”, en los tobillos y en las muñecas. “Es un hilo que se hila al revés”, a la izquierda, y que “actúa como intermediario con la Madre Tierra” (Edul, 2024: 73). Este hilo se lleva durante un mes o hasta que se rompa y se lo quema con hojas de coca y vino. El hilo zurdo se usa como protección para los enfermos, en nacimientos y muertes, para curar animales, para que haya provisiones y protección para las personas que lo portan: “Si el hilado normal es la forma en la que el humano transformó la naturaleza en materia prima, el hilado al revés nos devuelve a la fuerza de la tierra” (Edul, 2024: 73). Ese hilo zurdo me hace pensar en la fuerza desterritorializante de la tierra que se revela para enseñarnos algo sobre nuestra convivencia en la Tierra, sobre cómo “ser capaces de transitar entre opuestos” (Cusicanqui, 2018: 148). Fabricamos hilos zurdos, tejidos y redes *llok'e* para dar vuelta la trama capitalista y machista que se apropia del territorio y de las vidas con una violencia inusitada. Trabajamos el revés de la trama creando rituales, lenguajes y vínculos que van hacia el otro y que establecen formas de reciprocidad y de convivencia entre diferentes (Cusicanqui, 2010: 72).

En mi historia, como en la de Didier Eribon (2022), la muerte de mi padre me coloca frente a los hilos deshilachados de mi trama. “Su muerte fue un trastocamiento del sentido que me dejó sin aire, sin palabras”, escribí. Desde esa fragilidad, comencé a observar los duelos y las destituciones que me habitaban, esperando que la escritura me “permitiera encontrar una incomodidad que pueda hacer mía”. Escribí *Plegaria* (2024l), *Escritos sobre duelos* (2024d) y *Estado de Descomposición* (2024e). Los sentidos debían ser hallados de nuevo a partir de fragmentos de memorias y sueños en estado de descomposición. Escribir puede ser una manera de tramar “un tejido de células vivas” alrededor de “lo detrimental” (Deligny, 2021: 14). La mano zurda, en una gestualidad *queer*, pone en valor lo menospreciado. Desde ese lugar sucio, manchado de tinta, nos expresamos y narramos. Escribí:

Pero la escritura, como el deseo,
 encuentra formas de discurrir entre rigideces.
 Se abre lugar desde los agujeros de todas las hojas.
 La línea de vida se traza desde heridas sin coagular.
 Escritura profana desde territorios inhóspitos.
 Un segundo nacimiento, pero sin segunda vida. (2024j: s.n.)

Renacer a la escritura permite curar dolores y miedos en los que no habíamos reparado. Escribir arma una piel que nos remedia, transforma los desechos en compost vivo y orgánico. Como sostiene Kekena Corvalán: “estoy haciendo tanta curaduría, contando todo lo que me duele a mí, lo que pienso en vos en cada herida del cuerpo, en cada ademán” (2021: 11). Así como nos repara y nos transforma, nuestra escritura puede inspirar prácticas de desujeción en otros. De ese modo, la escritura autobiográfica se revela como un espacio para aparecer –ya no somos ni queremos ser “testigos modestos” (Haraway, 2004: 23 y 24) transparentes e invisibles- y para implicarse en la investigación, entendida como un mundo de relaciones con otros.

Como dice Sara Ahmed, en ocasiones sentimos que las cosas no nos afectan de igual modo que a los que nos rodean y, al expresar lo que sentimos, “somos excluidas por aquello que nos afecta” (2023: 42). La autora nos ayuda a pensar que, cuando nuestra sensibilidad es juzgada como inadecuada, exagerada, demasiado sensible o intensa, el problema se traslada a nosotras, comenzamos a sentirnos extrañas y se pasa por alto la violencia que se ejerce en las injusticias que nos afectan. ¿Serán todas esas circunstancias alrededor de la mesa –como dice con acierto Sara Ahmed (2023: 54)- en las que fuimos juzgadas, calladas o de las que nos fuimos literalmente arrastrando el mantel de la mesa, las que forjaron en nosotras una percepción de izquierda? ¿Nos habremos vuelto de izquierda al devenir sensibles a lo siniestro de las instituciones o a las injusticias de lo familiar? Deleuze nos recuerda que ser

de izquierda es un asunto de percepción, es percibir primero el contorno: “miras al horizonte y sabes que esto no puede durar, que no es posible que miles y millones de personas mueran de hambre. No es posible esa injusticia absoluta” (Deleuze, 2010). Esa percepción no se contenta con preservar los privilegios, sino que sale a enfrentar el problema de las injusticias que hay que resolver. Siguiendo a Sara Ahmed (2023), pienso que nuestras autobiografías pueden ser las historias de lo que nos afecta y de aquello que nos condujo a forjar una percepción diferente del mundo y de nuestra posición en él.

Si, como dice Deleuze, ser de izquierda compromete un devenir-minoritario (Deleuze, 2010), el problema de la percepción y de la sensibilidad se liga con el de los devenires. Cuando las mujeres y disidencias nos preguntamos cómo y cuándo fue posible devenir otras en relación con el patrón humano adulto, blanco, heterosexual, varón –¿diestro?- y propietario, estamos investigando y aprendiendo sobre nuestras experiencias minoritarias. Escribir y reflexionar autobiográficamente, pensar contra la culpa que nos genera sentir y pensar me permitió nombrar en mis propios términos la zurdera, darle otro sentido al problema que se me había atribuido. Pude posicionarme desde la posibilidad de no encajar en la percepción normalizada y encontrar modos en que este posicionamiento conecta con una manera de vivir, de amar, de ser mujer, de ser hija y madre, de ser profesora, de investigar. Como afirma Sara Ahmed, convertirnos en una “feminista aguafiestas” implica transformarnos en aquello que nombramos y poner en evidencia lo que aprendimos de esa tarea que nos asignaron (2023: 64 y 65).

Des-predicar la pedagogía

A través de la escritura autobiográfica verifico en mi historia personal indicios de esa pedagogía social que elaboro desde hace tiempo como un asunto profesional y académico. Aquella materia con la que trabajo se me revela en su dimensión sensible, personal e histórica. Comprendo que la pedagogía social me permite decir algo que me importa, en tanto tiene que ver con el modo en que fui elaborando una forma de estar en el mundo y de tramar afectos.

Doña Aurelia (2024a) habla del tiempo que compartí con la mujer que me cuidaba cuando era niña. Una presencia incorpórea de la que recuerdo gestos de juego y de cuidado. Con esa compañera del tiempo de mi infancia y con sus hijas, armábamos mundos comunes donde las diferencias sociales cedían.

El jardín de *Doña Laura* (2024b) fue una enciclopedia viva de botánica que recorrí con todos los sentidos, en la cual aprendí a amar la compañía de las plantas y a disfrutar de ese lenguaje secreto en el que intercambiábamos gentilezas y sorpresas. De *Doña Laura* tomé la sabiduría de las plantas y aprendí que el territorio es ese ecosistema que co-creamos para rodearnos de aquello que necesitamos para

vivir. Los campamentos y los viajes al sur de la Argentina me recuerdan que subir la montaña en grupo no es avanzar al ritmo del que va primero sino la travesía de aprender a caminar al ritmo del que va último, para que nadie quede atrás.

Emparchadora (2024c) hace referencia al trabajo de mi madre como maestra recuperadora en escuelas de González Catán y Laferrere. En ese gabinete itinerante,

supe del aula, de sus bordes. De la necesidad de un tiempo diferente para cada uno. Que los problemas ‘de los chicos’ se resolvían juntos. Que el aprendizaje siempre es con otros. Que supone esfuerzos, enfrentar desafíos y también servirse de ayudas necesarias. Rebaudicé aquel espacio como “gabinete de reparación de aprendices rotos” o “taller para recomponer lo que no tiene remedio”. Corregidora, enmendadora, emparchadora. Esos eran los gestos del oficio de mi madre. (2024c: s.n.)

Las huellas de la memoria afectiva de mi infancia están pobladas de doñas, caminatas, paseos y salidas al mundo. Las primeras redes de circulación y de crianza fuera de lo familiar me dejaron sensaciones de un mundo corporal en el que conocer era estar en cercanía con las cosas y con los otros. Eso requería desplazarse, saltar del otro lado del cerco, cruzar puertas, explorar territorios como espacios abiertos. Las huellas que evoco no son parte de un pasado nostálgico sino la “*mater*” (Rozitchner, 2011b) coexistente y presente, desde la cual creo y expando mis vínculos con el mundo y con los demás.

Reconozco en los gestos y en el trabajo de los “sustentadores de la vida”, como expresa el poeta y narrador cubano Cintio Vitier (2016), el arraigo de mi oficio y de mis búsquedas. Hablo de ellas, porque fueron mujeres, sustentadoras de la vida, las que pusieron a circular algo diferente en sus maneras de estar y de existir, algo que se ofrece no como un ejemplo a seguir sino como un lugar desde el cual elaborar estrategias, orientarse, preguntar, asomarme al mundo. Desde ese *topos*, encuentro los sentidos en lo que me afecta junto a otros, en aquello que me moviliza en los vínculos que armamos. Contra el lema de “sálvese quien pueda”, propio del utilitarismo meritocrático y del individualismo del trabajo académico, generamos comunidades de afectos. Hubo otras mujeres que marcaron el camino y hemos aprendido de su compromiso: María Teresa Sirvent, Amanda Toubes, Hilda Santos y otras profesoras que se comprometieron con una enseñanza universitaria que articulaba la facultad, la calle, los hospitales y las villas, poniendo en primer plano los saberes referidos a enfrentar las crisis. Reconozco actuando en estas “sustentadoras de la vida” una “politicidad en clave femenina” (Rita Segato, 2018: 14) vinculada con la experiencia histórica de las mujeres y sus formas de resolver problemas en lo cotidiano. Esa politicidad, como sostiene Rita Segato, actúa desde un arraigo espacial y comunitario, tópico más que utópico, próximo y no burocrático, ya que pone en valor el proceso

que hace al sustento y a la preservación de la vida (2018: 14).

Semanas atrás presencié una multitudinaria asamblea estudiantil en un instituto de formación docente en el que trabajo. Se juntaban a discutir el nuevo régimen académico que contempla alternar cursadas a distancia como una manera flexible de cursado, que busca dar respuesta a las dificultades para continuar y sostener los estudios. Las oradoras hablaban de la tarjeta Sube solidaria, de la alacena estudiantil, de la necesidad de comprar un microondas para uso comunitario, del cuidado y la limpieza de los espacios compartidos. Pensé en ese arraigo a lo cotidiano como una forma en que la politicidad está presente en la vida de las estudiantes —en su mayoría mujeres—, preocupadas por construir respuestas para no quedar a la intemperie. El régimen a distancia no era bueno si las alejaba de la proximidad del mundo vincular que les permite sostener los estudios y sostenerse en la vida. Las distancias con las asambleas que recordaba de mi experiencia universitaria eran grandes. Aquellos oradores —en su mayoría hombres de izquierda— hablaban un lenguaje de poder para denunciar los poderes neoliberales. Ese lenguaje abstracto no era diferente al que se hablaba en algunas clases, asambleas o partidos. Una misma forma nos desposeía de la posibilidad de elaborar soluciones desde otra politicidad.

Escribo y recuerdo mis primeros pasos trabajando en un programa de inclusión de jóvenes en la Ciudad de Buenos Aires. Habíamos estado con una compañera todo el día inscribiendo chicos desescolarizados al programa en un centro comunitario de la Villa 15. Para recibir un subsidio, los pibes debían comprometerse con una contraprestación: venir a los talleres y armar lo que, con disimulo, se llamaba “proyecto de vida”. Por supuesto, la historia terminó mal. Los jóvenes amenazaron con robarnos en la parada de colectivo para que entendiéramos lo que no éramos capaces de comprender. Eso que no se enseña en la facultad ni en los manuales de los programas sociales. No teníamos derecho a ponerle un precio a su proyecto de vida ni al de nadie. Ni siquiera pretender tal proyecto, si no éramos capaces de despojarnos de esa epistemología que nos ponía a distancia de sus lenguajes y maneras de vivir. En las asambleas, en la universidad y en las políticas públicas hay formas burocráticas que nos alejan del “común vivir” (Percia, 2021).⁸ Es lo que Rita Segato vincula con el “mandato de masculinidad” y el patriarcado (2018: 13 y 14).

Cuando aquello que transmitimos cobra sentido es porque se puede verificar en algún aspecto de nuestra vida individual o social. De Chiqui González, inventora de los espacios de juego y convivencia de Rosario que tanto nos inspiran, aprendimos: “el afecto no es un sustantivo, no es un sentimiento como dijo la modernidad. Es una acción pura, es una energía, una fuerza movilizadora que va hacia el otro” (2011: s.n). Des-predicar la pedagogía es un movimiento que nos inspira. Una pedagogía social que no se desliga de la vida, que está en la acción, que es verbo activo y, desde la acción, pone a circular lo que, desde la matriz colonial y patriarcal, se separa y

divide: educar y cuidar, escribir y amasar, afecto y pensamiento, saber e ignorancia. No nos reconocemos en estas disyunciones ni en sus jerarquías internas. Como dice Luhmann, una pedagogía cuir sugiere que estos términos “no son mutuamente excluyentes, sino que están recíprocamente implicados y son constitutivos uno de otro” (2018: 15). Nos interesa una pedagogía con poder de imaginación, de creación de nuevas identificaciones y de invención de nuevos “territorios existenciales” (Guattari, 2015: 236) que crezcan desde los verbos, porque, como dice Chiqui González (2011: s.n), “el afecto es un verbo”. Es hacer confianza, es aprender de lo que rechazamos, es tejer un mundo vincular que nos sostenga a todos, es hablar una lengua que no es la propia, es fabular desde los despojos. Esa es la pedagogía con sentido que nos interesa vivir, disputar y construir.

Vinciane Despret (2022), siguiendo a Deleuze y Guattari, recuerda que el territorio tiene un valor expresivo porque implica y crea maneras de ser. No nos interesa una teoría abstracta sobre los territorios sino registrar los múltiples modos de habitarlos y poblarlos de afectos. En un escrito titulado *Nadie se salva solo*, expresé:

Hacer pedagogía también es compostar: des-componer, remover la tierra, transformar los residuos en tierra fértil. Cáscaras, hojas muertas, flores, pero también conceptos, historias, creencias, relatos, personajes. Entendí que la muerte tenía que ver conmigo y no solo con el entorno, con el Barrio. Nos encontramos compostándonos, entre lo que estábamos construyendo y aquello que estábamos dejando morir. Cada quien, algo diferente, para que naciera algo nuevo.

Marlene Wayar no fue parte de nuestras lecturas en esos encuentros. Sin embargo, no dejo de pensar en ella y en su escritura travesti cuando expresa: “yo tengo un cementerio en la cabeza, no tengo noción de cuantas compañeras y amigas han muerto” (2018: 31). Sin saberlo, compartía ese sentimiento con Marlene, tenía mi propio cementerio en la cabeza. Desde esa experiencia sensible, desde esa memoria corporal y afectiva brotaría una teoría (pedagógica) “lo suficientemente buena” (Marlene), lo suficientemente fértil y viva. No desde un código previo que define qué es el territorio, qué es la comunidad, qué cuenta como saber pedagógico, a quién(es) le pertenece y a quién(es) no. Sino haciendo una experiencia de des-composición de los lugares pre-asignados para encontrarnos desde los sentidos que podemos integrar a partir de la experiencia. “Lo trava es la posibilidad del encuentro, de la reparación, de recrear los vínculos permanentemente y reconfortarnos y de fortalecernos de manera infinita” (Wayar, 2018: 44).



Zana, D y Zana H. 2024. Sin título. Ilustración para este artículo

La investigación autobiográfica me permitió poner atención en mi propio devenir expresivo (Despret, 2022a) como un regalo que otros seres habían dejado en mí y que yo estaba deseando compostar en mis modos de escribir, de enseñar, de investigar. Como afirma Despret: “cada ser es condición inseparable de la existencia de otros seres vivos, que son a su vez condición de la existencia del primero” (2022b: 63). Aprendemos a investigar y a ser mejores docentes haciéndonos eco de aquello que otras existencias nos enseñan a percibir.

En su libro *Autobiografía de un pulpo y otros relatos de anticipación*, la filósofa belga piensa especulativamente el comportamiento de los wómbats y el modo en que estos animales crean territorio con sus excrementos, para afirmar que cada ser vivo es portador de un relato. Este relato no es una simple huella del pasado en el presente sino que está guiado por una “pulsión creadora” (2022b: 63). Luego, Despret cita a Batida para referirse a esa fuerza creadora que, cuando se asume de manera deseada y responsable, amplía e intensifica nuestra existencia con los otros. Sugiere la autora que podemos relacionarnos con los wómbats, con las arañas o con los

pájaros como “artistas que se dirigen también a artistas” que dejan una huella en el territorio como una manera de comprometerse con lo venidero, de fabular en común aspirando a dotar de otro espesor la realidad (2022b: 45). Como establece Despret, pensar los territorios en su dimensión expresiva nos permite valorarlos desde una perspectiva ecológica y ontológica mucho más rica y diversa. En este sentido, cuidar y curar los múltiples mundos posibles requiere la producción de modos de ser que también sean protegidos y preservados para no extinguirse.

La muerte –y los muertos- nos conforma(n), nos enseña(n) cómo configurar la vida, qué sentidos queremos afirmar y por qué vale la pena luchar. En ocasiones, vivir consiste en fabricar puertas de salida hacia otros modos de ser, en escribir en los umbrales, en construir pasajes y arquitecturas necesarias –como los wómbats- para desbordar este presente mortífero.

Puertas

Una estudiante privada de su libertad le pide a Noelia y a Flor oler el perfume de su cabello. Les dice: “acá adentro todo tiene el mismo olor”. Un aroma abrió la puerta para darse al afuera. (García, 2024k: s.n)

En mi historia, al igual que en la de muchos, las puertas cuentan. Si evoco la casa familiar en Ciudad Evita, algunas puertas se reemplazaron por arcadas comunicando el espacio interior desde la cocina hasta el comedor. Ese corredor lo recorrí mil veces, en todos los sentidos, montada arriba de patines de cuatro ruedas y también descalza. Conozco sus desniveles, rugosidades y relieves como si fuesen una segunda piel. La puerta exterior del chalet era de reja y tenía una voz particular que anunciaba la llegada de las visitas. No había timbres. La puerta no tenía llave. Se accedía aplaudiendo o haciendo sonar la reja. De niña convertí esa puerta en una hamaca de la que me colgaba jugando a abrir y cerrar el mundo. Mi padre me decía que iba a vencer la puerta y, con el tiempo, lo hice.

Cuando dejé el hogar familiar, mi padre me dijo que había salido por la ventana y no por la puerta, porque abandoné la casa sin casarme. Para las mujeres de mi familia el casamiento había sido el pasaporte de salida del núcleo familiar. Comprendí, como dice Sara Ahmed (2023), que las puertas pueden usarse para encerrarte dentro de la categoría de “mujer”. Desde entonces aprendí a desconfiar de las puertas que nos vuelven prisioneras y de la letra chica de los contratos familiares.

Mi infancia me lleva al recuerdo de muchas puertas abiertas, que no fueron impedimento de entradas y salidas, sino que permitieron circulaciones. Volví a algunos de esos sitios donde recordaba que se había escrito una parte de mi historia. En las puertas del Hogar Escuela de Ezeiza, escribí:

El nombre de Evita se anuncia en todos los carteles y su presencia fantasmática sobrevuela los espacios. Ese nombre espectral que me acompaña desde la tierra de mi infancia, la ciudad feliz de jardines y bicicletas que se dibuja desde siempre contorneando su rostro. He visto su busto lustrado, saqueado, reemplazado, esgrachado y vuelto a poner mil veces.

Recordé que había visitado esa escuela cuando era chica. Tenía alrededor de 9 años y acompañaba desde el auto a mi mamá a buscar a una nena más o menos de mi edad. Se llamaba Virginia. Venía a casa algunos fines de semana a pasar el tiempo con nosotros. Mi madre se había encariñado con ella en ocasión de una visita al Hogar y pidió permiso para traerla. “¡Qué inconsciente!”, piensa la adulta que soy hoy. La mamá de Virginia autorizó y desde allí empezamos a compartir tiempo de nuestra infancia.

Hoy sería tal vez imposible imaginar ese vínculo entre desconocidas. Los protocolos públicos y las reglamentaciones del cuidado de la infancia nos ponen a distancia. Pero, como dice César González, a veces los “ayudados” son los que nos ayudan. Así fue para mí: Virginia me ayudó a ser sensible a la injusticia desde muy chica y a comprender lo que puede tener de reparador compartir una bañera caliente. Mi madre me mostró la importancia de las redes desde lo cotidiano. Y el Hogar Escuela, que la educación es un modo de hospitalidad y que hay puertas que existen para dejarlas abiertas. (García, 2024g: s.n.)

Mi madre se encargó de abrir la puerta de mi casa y de conectarla con la del Hogar Escuela. La historia de este lugar conecta con mi historia personal y social como un tejido en el que los hilos se van anudando:

Perón inauguró el Hogar Escuela en 1954. Allí se brindaba educación, salud, alimento y techo a alrededor de dos mil niños y niñas de familias humildes. Desde ese mismo lugar, con la vuelta de Perón en el 73, se perpetró la masacre de Ezeiza. Los árboles sirvieron de refugio a los niños del Hogar Escuela y a los francotiradores. Un hogar escuela, una escuela que se convierte en hogar. (García, 2024g: s.n.)

Ciudad Evita, la tierra de mi infancia, se construyó entre 1948 y 1953 como un proyecto de viviendas financiado por la Fundación Eva Perón y desarrollado por el Ministerio de Obras Públicas. Las casas siguieron el modelo de Ciudad Jardín con poca densidad de habitantes. Eran viviendas familiares con árboles frutales, rodeadas de mercados, escuelas y plazas. El plan incluyó grandes espacios verdes forestados, balnearios, un hogar escuela, colonias de vacaciones y centros deportivos que se

extendían hacia el barrio de Ezeiza. Tanto Virginia como yo hundimos nuestras raíces en el sueño de una infancia con derecho a la belleza, al juego, a la naturaleza, a un hogar digno. Sabernos de mundos diferentes no impedía que compartiéramos el disfrute de la vida. Virginia vino a puntuar lo limitado de mi comodidad, lo relativo de mi saber, lo parcial de mi mundo intrafamiliar. Su presencia expandió mi comprensión del sentido de la justicia, que hace de la educación un hecho político.

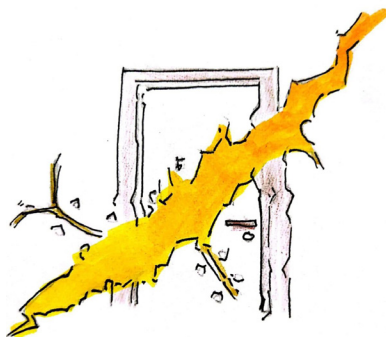
Abrir puertas nos puede permitir encontrarnos con otras en los umbrales, otras que también amaron las circulaciones y forjaron tentativas de conexión entre educación y vida. Luego de una charla con Javiera Díaz, investigadora del Archivo Cossettini del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET), escribí:

Javiera nos recuerda los dichos de Leticia Cossettini en una entrevista de 1988. Una vez finalizada la charla, voy a escuchar la entrevista nuevamente porque, como dijo ella, “hacer memoria es todo un trabajo”. Leticia es filmada y habla de la escuela con los cuadernos escolares en sus manos. Acompaña su expresión con una danza de manos, de gestos, llena de armonía. Dice: “era una comunicación permanente de escuela, de pueblo y de chicos. Nunca fue, jamás, una escuela cerrada. Porque no eran sus maestros (así). Un maestro que tiene la concepción de esa cosa cerrada que es el recinto donde están los chicos y las mentes de los chicos, está en un camino absolutamente falso. Erróneo. La vida no es esa. La vida son muchas puertas abiertas. Muchas posibilidades, muchos lenguajes”.

La idea de puertas abiertas insiste. Aunque hay diversas formas y circunstancias por las cuales los educadores quedamos encerrados en concepciones erróneas como las que nombraba Leticia. El miedo, la inseguridad, la burocracia, los controles, los hábitos, los deberes y las obligaciones, las inercias. El punto es que a medida que vamos cediendo, se va convalidando puertas adentro una concepción de lo educativo que se queda sin entorno, sin circulación, sin pueblo, sin cuerpos, sin sentidos, sin anclaje. Es lo que ocurre en muchas escuelas y nos preocupa. Es lo que en ocasiones me desvitaliza también en la universidad. Comparto este sentir en la entrevista y Javiera responde que a ella y a su equipo también las interpela la preocupación por hacer del archivo un movimiento vital ligado a la experiencia. Expresa que cuando Leticia dona los materiales al IRICE, después de la muerte de Olga, es como un “guiño al movimiento”, para que el archivo no se convierta o no quede en un museo. ¿Acaso las aulas no se pueden parecer por momentos a ciertos recintos museológicos donde no está permitido tocar, moverse, hablar en voz alta? Me detengo a pensar en la expresión “guiño al movimiento”: la idea de circulación de saberes, de escuela y universidad activa, de estudio e

investigación. Siento que para mí lo pedagógico y lo académico tienen sentido desde ese lugar y que es necesario des-armar o reciclar algunas creencias que me/nos llevaron a inmovilizarnos, a desvitalizarnos. (García, 2024h: s.n.)

En un texto autobiográfico escrito en 1978, titulado *Le croire et le craindre* [*El creer y el temer*, traducción nuestra] (en *Oeuvres*, 2017), Fernand Deligny relata lo que ha podido vivir junto a Janmari, un niño autista, como una historia en la cual las puertas a menudo constituyen dramas, porque cortan los trayectos libres de los chicos autistas en el espacio. Deligny dice que las puertas se presentan como cosas ambivalentes en tanto se mueven y están siempre en su lugar. Janmari tiene temor a ser demasiado grande, a que sus hombros no pasen por la puerta. A partir de estas vivencias, Deligny elabora su propia autobiografía recurriendo a las puertas como puntuaciones en su historia. Una historia que elige contar a partir de la tensión que las puertas presentifican –no solo para un niño autista sino también para él o quizás para todos- entre un adentro y un afuera, entre el movimiento y la quietud, entre lo que se abre y lo que permanece impenetrable, entre lo que queda incluido o retenido en los ingresos a las instituciones y la potencia de lo esquivo. Deligny formula la idea de que el sujeto se elabora adentro, en todas las formas de institución posible, ya sea que se trate de la escuela, el asilo psiquiátrico, la fábrica o la universidad. Para él, una tentativa es el afuera: se trata de esquivar la entrada, el reingreso, de atravesar las puertas o de producir desvíos que posibiliten otras formas de estar juntos. Para concluir, podemos aventurarnos a pensar que la escritura autobiográfica puede ser una herramienta que nos ayude a narrar las ambivalencias presentes en nuestra historia y a elaborar un saber sobre los modos en que podemos fabricar llaves maestras para atravesar puertas y franquear los territorios inhóspitos.



Zana, D y Zana H. 2024. Sin título. Ilustración para este artículo

Notas

- ¹ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Doctora en Educación (UNER). Posdoctoranda en Ciencias Sociales y Humanas (UNMDP). Profesora adjunta ordinaria del Departamento de Ciencias Sociales (UNQ). Docente de grado y posgrado en universidades nacionales. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-9401-6369>. E-mail: anagarciaunq@gmail.com
- ² Las citas de la autora provienen de textos autobiográficos inéditos.
- ³ Las personas con las que la autora ha mantenido conversaciones han dado su consentimiento para aparecer identificadas con nombre y apellido, por eso se respeta su voluntad.
- ⁴ Viviana Buscaglia es Secretaria del Colectivo Quilmes Memoria, Verdad y Justicia y Consejera del Sitio Pozo de Quilmes.
- ⁵ La pregunta formulada por Stengers y Despret es ¿qué le hacen las mujeres al pensamiento?
- ⁶ Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Directora del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE).
- ⁷ Aludo aquí al título del libro *El niño zurdo: diagnóstico y tratamiento* (1986) de Pierre Klingebiel, que formaba parte de mi biblioteca familiar.
- ⁸ Marcelo Percia (2021) dice que el común vivir no es equivalente a vivir con otros, en homogeneidades que constriñen la infinita disparidad de lo vivo ni en reivindicaciones de lo singular que no resuelven el problema de lo común. Se trata más bien de hallar composiciones pasajeras “que nos permitan vivir en proximidad de lo incapturable, lo irreductible, lo inimaginable, lo imprevisible, lo siempre extranjero y no sabido” (Percia, 2021: s.n).

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2023). *Manual de la feminista aguafiestas*. Caja Negra.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Bellaterra.
- Cusicansqui Rivera, S. (2017, 11 de abril). *Palabras mágicas: reflexiones sobre la crisis* [conferencia]. Coloquio Internacional Cerca de la Revolución 1917-2017. Instituto de Altos Estudios Sociales (UNSAM) y Sur Global. Centro Cultural Paco Urondo (FFyL, UBA).
- Cusicansqui Rivera, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta limón.
- Corvalán, K. (2021). *Curaduría afectiva*. Cariño.
- deChile (2024). *Diccionario Etimológico Castellano En Línea*. <https://etimologias.dechile.net/>
- Deleuze, G. (2010). *El abecedario de Gilles Deleuze. La penúltima entrevista (1988)*. Devenir imperceptible.
- Boutang, P.-A. (Prod.) [1988-1989] (1996). *El abecedario de Gilles Deleuze*. Entrevistas de C. Parnet.
- Deleuze, G y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Deligny, F. (2017). *Oeuvres*. L'Arachnéen.
- Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Cactus.

- Despret, V. (2022a). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus.
- Despret, V. (2022b). *Autobiografía de un pulpo y otros relatos de anticipación*. Consonni.
- Edul, C. (2024). *La primera materia*. Tenemos las máquinas.
- Eribon, D. (2022). *Regreso a Reims*. Libros del Zorzal.
- Fitzgerald, F. S. (2011). *El Crack-up*. Crackup.
- Fisher, M. (2016). *Lo raro y lo espeluznante*. Alpha Decay.
- García, A. L. (2024a). *Doña Aurelia* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024b). *Doña Laura* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024c). *Emparchadora* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024d). *Escritos sobre Duelos* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024e). *Estado de descomposición* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024f). *El Pozo de Quilmes* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024g). *Hogar Escuela* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024h). *La escuela y su expresión* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024i). *Me acuerdo* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024j). *Mi mano izquierda* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024k). *Nadie se salva solo* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024l). *Plegaria* [manuscrito inédito].
- Flores, V. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Palinodia.
- González, C. (2011). "Ser un salto" [video]. *Charlas TED*. Desgrabación de TEDxRosario. Recuperado de <https://chiquigonzaez.com.ar/project/tedxrosario-2011-ser-un-salto/> (25/10/2024).
- Guattari, F. (2015). *¿Qué es la ecosofía? Textos presentados y agenciados por Sthéphane Nadaud*. Cactus.
- Haraway, D. (2004). TESTIGO_MODESTO@SEGUNDO_MILENIO. *The Haraway Reader*.
- Haraway, D (2003). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. Bocavulvaria.
- Haudricourt, A. (2019). *El cultivo de los gestos. Entre plantas, animales y humanos*. Cactus.
- Klingebiel, Pierre (1986). *El niño zurdo: diagnóstico y tratamiento*. Cincel.
- Luhmann, S. (2018). "¿Cuirizar/cuestionar la pedagogía? O, La pedagogía es una cosa bastante cuir". En *Pedagogías transgresoras*. Traducción de G. Herczeg y G. Adelstein. Bocavulvaria. Publicado originalmente en W. F. Pinard (Ed.) (1998), *Queer Theory in Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Percia, M. (2021) "Un común vivir". Recuperado de <https://lobosuelto.com/un-comun-vivir-marcelo-percia/> (3/11/2024).
- Real Academia Española (2024). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Richardson, L. y Adams St. Pierre, E. (2019). "La escritura. Un método de indagación". En S. M. Bénard Calva (2019) *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (45-82). Universidad

Autónoma de Aguascalientes y Colegio de San Luis.

Rozitchner, L. (2011a). *Acerca de la derrota y de los vencidos*. Quadrata y Biblioteca Nacional.

Rozitchner, L. (2011b). *Materialismo ensoñado. Ensayos*. Tinta limón.

Stengers, I. y Despret, V. (2023). *Las que hacen historia. ¿Qué le hacen las mujeres al pensamiento?* Hekht.

Sztulwark, D. (2024). "¿Para quién aguanto yo entonces?". *Revista Anfibia*, s.n. Recuperado de <https://www.revistaanfibia.com/para-quien-aguanto-yo-entonces/> (27/10/2024).

Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo.

Virno, P. (2021). *Sobre la impotencia. La vida en la era de su parálisis frenética*. Tinta limón y Traficantes de sueños.

Vitier, Cintio (2016). "Trabajo". Recuperado de <https://elciervoherido.wordpress.com/2016/09/29/dos-poemas-de-cintio-vitier/> (27/10/2024).